

Pedagogía: fundamentos curriculares de su presencia/ausencia en la Universidad de Buenos Aires y La Plata

Rosalía Mónica BROITMAN*



Detalle obra "Brisa dorada",
Lita Beanatte

Resumen

La presencia y/o ausencia de la materia Pedagogía en las carreras de Educación de la Universidad Nacional de La Plata y Buenos Aires, expresadas en las modificaciones de sus planes de estudio desde el inicio de la democracia, están relacionados con la naturaleza de los objetos pedagógicos y las mutuas influencias que se establecen entre ella, su discurso, los posicionamientos, las prácticas del campo de actividad Educación y el habitus de sus agentes. La delimitación-contenido está signada por la organización/producción de reglas donde la naturaleza del conocimiento y campo son mutuamente constituyentes. Los grupos dominantes que impusieron los dispositivos en ambas universidades, consideraron que la propuesta formativa ha sido necesaria desde la actividad del campo, en tanto discurso especializado, no arbitrario y fundado dialécticamente en la toma de posición con respecto a la acumulación de capital cultural relativo a la delimitación-contenido del campo de la Educación en ese contexto local.

Palabras Clave: Pedagogía, Ciencias de la Educación, actividad del campo, discurso especializado, formación.

The inclusion or absence of Pedagogy as a discipline in La Plata and Buenos Aires Universities Higher Education Curriculum

Abstract

The inclusion or absence of Pedagogy as a discipline in La Plata and Buenos Aires Universities Higher Education Curriculum, as a result of reforms since 1984, shows different discourses, practices and point of views of significant agents. The interaction between pedagogical knowledge and educational arena determined the rules and frame of its contents as a discipline. Founded in Bernstein's categories, the study shows a battle field in which rivalry contents fights to monopolize its specific capital "in" educational arena. Controlling groups imposed educational frames in both universities, legitimating their decisions as being specialized and not arbitrary knowledge, founded and built in their cultural capital in Educational space.

Key Words: Pedagogy, Universities Higher, Education Curriculum, educational arena.

Introducción

El trabajo presenta resultados de la tesis¹ defendida en la Universidad Nacional de Comahue en la Maestría en Educación Superior Universitaria.

Se refiere a los fundamentos curriculares que dan cuenta de la presencia/ausencia de la materia Pedagogía en las carreras de Educación de las universidades de Buenos Aires y La Plata, a partir del análisis histórico² de marcos conceptuales y político-académico-institucionales que han regulado la delimitación-contenido del campo de la Educación, expresado en las modificaciones de Planes de Estudio desde el inicio de la vida democrática.

Mientras en la UBA, a partir de la democracia, Pedagogía se suprimió como unidad curricular, en la Universidad Nacional de La Plata, en el mismo período, incrementó su cantidad.

* Profesora Titular (Ordinaria)
Cátedra Pedagogía (Profesorados)
de la Universidad Nacional de
la Patagonia San Juan Bosco.
Representante de la Facultad de
Humanidades y Ciencias Sociales
ante el Consejo de Investigaciones
de la Universidad. Investigadora
Categoría III. Cargos electivos
desempeñados en la Universidad
(Consejera Superior, Académica,
Vicedecana) y en la Provincia del
Chubut (Profesora Titular de Nivel
Medio, Terciario No Universitario,
Supervisora.) Profesora en Ciencias
de la Educación por la UBA y
Magíster en Educación Superior
Universitaria por la UNCo.
Facultad de Humanidades
y Ciencias Sociales
Ciudad Universitaria-Km 4-PB
CP 9103
Comodoro Rivadavia-Chubut

rbroitman@gmail.com
Tel.: 0297-156249162 (Particular)
0297-4557318 (Institucional)

Consideraciones teóricas preliminares

La categoría de campo acuñada por **Bourdieu** nos ha sido muy útil aunque insuficiente para comprender los fundamentos curriculares en uno y otro caso. Su debilidad explicativa reside en que:

El hecho de privilegiar las características concretas del campo y los habitus que estas seleccionan, promueven y legitiman, excluyendo, al mismo tiempo las características del conocimiento, reduce la potencia y las posibilidades de análisis. (Basil Bernstein, 1998: 205).

La cuantía de bibliografía y disparidad de enfoques existentes en y sobre la caracterización epistemológica del campo de la Pedagogía, superó ampliamente nuestras previsiones iniciales, dificultando avanzar en el tema.

Florencia Carlino³ y **Myriam Southwell**⁴ encuentran en los trabajos citados el mismo problema y fundándose sólo en la categoría de campo de **Pierre Bourdieu**, no logran superar, a pesar de sus grandes esfuerzos, esa caracterización.

Carlino expresa que la expansión del campo disciplinario fue dando lugar a la re-estructuración de la pedagogía⁵ y las transformaciones epistemológicas han impactado a otros niveles del campo, otorgándole una naturaleza específica, entre cuyas propiedades se observa pérdida de autonomía, fragmentación y debilidad de estructuración interna⁶ y deslegitimación del estatuto científico⁷.

Myriam Southwell manifiesta que:

*Uno de los problemas más importantes en la configuración de este campo fue el de la **cientificidad de la pedagogía**⁸ y su legitimación, elemento que se transformó en constitutivo del campo de las ciencias de la educación y de permanente cuestionamiento y revisión en el debate teórico, hasta nuestras días⁹.*

Nosotros, después de haber seguido recorridos similares a ellas¹⁰ hicimos el siguiente giro; entendimos que, a diferencia de la categoría de campo de **Bourdieu**, abarcar como totalidad campo/discurso –aporte de **Bernstein**–, nos permitiría comprender y caracterizar las razones curriculares que fundaron los comportamientos de ambas universidades.

Es muy dificultoso elaborar una forma de conocimiento, cuyos lenguajes contienen principios de descripción no comparables, segmentados y basados en supuestos diferentes, a menudo, opuestos¹¹, como hemos observado, respecto del discurso especializado en el campo de la Pedagogía.

Parafraseando a **Bernstein** y aprovechando el análisis que él realiza para el caso de la sociología, consideramos que:

La naturaleza del objeto de estudio pedagógico constituye una problemática epistemológica fundamental con respecto a la que los profesionales tienen que adoptar posiciones. La naturaleza no es arbitraria, y el posicionamiento de los profesionales tampoco.

Mientras **Bourdieu** atribuye cierta arbitrariedad a los contenidos, siendo su rasgo distintivo la legitimidad que le otorguen los grupos en pugna (más específicamente, la legitimidad deriva de las posiciones objetivas que constituyen el campo), **Bernstein** otorga importancia a los discursos puestos en juego¹².

Según **Bourdieu**, lo que da a las palabras el poder de mandar y ordenar el mundo, es la creencia en la legitimidad de ellas y de quien las emite. (Basil Bernstein, 1998: 195). Esta creencia deriva, en última instancia, de las reglas que regulan la ocupación de diferentes



“Brisa dorada”, óleo
Lita Beanatte

posiciones objetivas del campo, no de las palabras específicas del discurso¹³.

En cambio, según el análisis de **Bernstein** los discursos y las estructuras de conocimiento, en cuanto ritos diferenciadores y estratificadores, especializan los hábitos. Los contenidos específicos de un discurso, inciden sobre la organización de las categorías en un ámbito determinado, como por ejemplo en el educativo (con sus agentes, prácticas, espacios curriculares, etc.)

Concluimos observando según este enfoque, que la naturaleza del objeto de estudio Pedagogía no es arbitraria y el posicionamiento de los profesionales adoptado a la hora de tomar decisiones respecto de la inclusión/exclusión de la materia Pedagogía en las respectivas propuestas formativas (UBA-La Plata), tampoco.

Los fundamentos curriculares que dan cuenta de la presencia y/o ausencia de la materia Pedagogía en las carreras de Educación de la UNLP y la UBA, expresados en las modificaciones de sus planes de estudio, están directamente relacionados con la particular constitución de la naturaleza de los objetos pedagógicos y las mutuas influencias que se establecen entre ella y su discurso y los posicionamientos y las prácticas del campo de actividad Educación y el hábito de sus agentes.

Para **Bourdieu** la exclusión de un “qué” (en este caso la Pedagogía) estaría dando cuenta únicamente de la pérdida de un grupo en la disputa por un capital simbólico específico y estaría sirviendo a determinada lógica de dominación de unos por sobre otros.

Para **Bernstein** en cambio, la exclusión de un “qué” daría cuenta de:

las mutas influencias que configuran “(...) la pérdida de las las fuerzas actuales y potenciales de un campo (...)”¹⁴ (en términos de Bourdieu) y del contenido-discurso existentes “en” el campo.

El discurso pone en circulación contenidos específicos, los cuales, bajo la forma de libros, reglamentaciones, máximas, slogans, etc., condicionan el desplazamiento de los agentes en el sistema de posiciones objetivas del campo. Según Bernstein, ni las características de los agentes ni la de los textos son necesariamente arbitrarias. Desde su perspectiva, un texto no es “polémico” sólo porque sea respaldado por un grupo iconoclasta sino (principalmente) porque en sus con-

tenidos específicos hay algo que cuestiona el *statu quo*¹⁵.

Presentamos a continuación el análisis efectuado para cada universidad

A partir de 1984 convergen en la Universidad una serie de procesos político-académicos: críticas, demandas, propuestas sobre diversos aspectos problemáticos y la necesaria relación con los distintos sectores de la sociedad. En el marco de esos procesos la mayoría de las instituciones reforma sus planes de estudio.

La instauración del gobierno constitucional representó la ruptura del estilo de congelación política¹⁶ (Nassif-Rama Tedesco, 1984:83) y la intensificación del control ideológico, buscando democratizar la sociedad.

Luego de ocho años de intervención por parte de los gobiernos militares de facto, el gobierno electo el 30 de octubre de 1984 priorizó la democratización institucional.

Académicos e investigadores desmitificaron viejos paradigmas hegemónicos elaborando interpretaciones teóricas específicas para el abordaje de las principales problemáticas educativas.

El caso de la Universidad de Buenos Aires

El nuevo diseño curricular de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, correspondiente al plan del año 1985 se gesta en un escenario conocido como la “*primavera (democrática) política*”¹⁷.

El plan, aprobado en 1985, se construye en una coyuntura socio-política e histórica de recuperación y apertura democrática, con una concepción de construcción participativa.

El nuevo paradigma requiere incorporar múltiples visiones al campo de la educación, cuestión que se ve reflejada en este dispositivo pedagógico.

(...) se propone un ambicioso proyecto de ‘flexibilización, integración y autorrenovación’ basado en una amplísima oferta temática, investigativa y de aproximación a la práctica...”¹⁸.

En él se traducen tendencias que muestran preocupaciones de la época, que responden a dis-

cursos y visiones e intereses de sectores dominantes dentro del campo.

En la resolución de aprobación¹⁹ de Decano Normalizador(1985) se destaca:

*(...) ofrecer adecuada respuesta a las (...) exigencias de una formación científico-técnica, acorde con las necesidades de la realidad nacional; (...) ensanchar el horizonte conceptual (...) de la educación actual [que] se asocia con el (...) creciente distanciamiento de (...) la calidad de vida en los países periféricos respecto de los avances científico-tecnológicos... [de] los países centrales (...)*²⁰

Gilda Romero Brest, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, propulsó esta reforma; ya había tenido influencia en el campo/ discurso en la primigenia carrera de Ciencias de la Educación de 1958.

La formación en investigación ha sido una de las preocupaciones sustantivas a la hora de tomar decisiones en la distribución de contenidos en este dispositivo pedagógico. Intenta reducir el distanciamiento entre la teoría y la práctica despreciando modelos que pretenden aplicar conocimientos después de completar la teoría.

Modelar una ideología donde prima la construcción por sobre la repetición de conocimientos.

Sin embargo el escaso peso relativo existente en el dispositivo pedagógico de la dimensión filosófica e histórica (6% y 12% respectivamente en el ciclo de formación general con ausencia de las materias fundadoras del área²¹) pondría en riesgo y atentaría contra el conjunto de intenciones que venimos observando, y podría llegar a desideologizar los estudios, dado que:

(...) la elección de un enfoque de investigación significa ineludiblemente una opción de determinados valores educativos (...) la crítica de la ideología ofrece un medio en el que las ideas deformadas pueden hacerse transparentes, privándolas de su fuerza. (Carr, W, 1999:75)

Los rasgos antes descriptos llevan a identificar una dirección hacia el control simbólico sustentado en valores de la corriente estructural-funcionalista, en la que

(...) la educación contribuye al estado de equilibrio que debe haber en las sociedades democráticas y al cambio de actitudes tradicionales a otras más modernas para superar el subdesarrollo que caracteriza a los países periféricos. (García Gaudill, C. 1995: 55).

La esencia de esa visión educativa está presente²² en la exposición que **Gilda Romero Brest** realiza en agosto de 1983 en el marco de las “Coincidencias para la educación en el gobierno constitucional”, organizadas por la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación los días 20 y 21 de Agosto de 1983²³, cuando expresa:

(...) la factibilidad de lograr (...) un desempeño lúcido, (...) en lo que hace a la participación democrática (...) y (...) al cumplimiento de los quehaceres que llevan al desarrollo global (...) que proporciona el avance científico-tecnológico, se vinculan estrechamente con la educación (...).

No es accidental que la investigación positivista²⁴ florezca en las culturas que consideran la filosofía y la historia como pasatiempos académicos que pueden ignorarse sin mayores dificultades.

Este dispositivo representa la expresión de un alto porcentaje de conocimientos teóricos (aproximadamente un 70%)²⁵ que lleva a identificar su dirección hacia el control simbólico, en el que el discurso sobre el valor de la investigación y la práctica como formas prioritariamente válidas de conocimiento, no suficientemente contextualizados con aportes filosóficos e históricos, son el marco regulador por excelencia.

Pedagogía e Introducción a las Ciencias de la Educación son eliminadas como unidades curriculares²⁶ –ex materias–, y desaparecen de este plan quedando reducidas a contenidos en la orientación temática de Educación I²⁷.

Desde la perspectiva de las relaciones de poder, esta estrategia clasificatoria de suprimir Pedagogía, ha debilitado y subvaluado estas estructuras de conocimiento y su espacio.

Un grupo, a través de sus actividades en el campo (investigando, dirigiendo un departamento, concursando, entre otras) se apropió del dispositivo y logró imponer su regla, quitándoles a Pedagogía y Ciencias de la Educación el rango de materia; por medios discursivos (proyectos, temas prioritarios, guías curriculares etc.) estableció sus representaciones acerca de la importancia y necesidad de modelar la ideología de la sociedad del conocimiento especializado en Educación.

El grupo, actuando en condiciones históricas e ideológicas específicas, consideró legítimo desarrollar un lenguaje local y particular del contexto de la UBA, para intitular una nueva unidad cu-

ricular cuya denominación –Educación I–, no es la habitual dentro del campo.

La ausencia de una materia supone una falta de independencia dentro del campo del saber al que pertenece.

...¿qué es lo específicamente pedagógico?... ¿cuál es la diferencia con otras Ciencias de la Educación? ¿Qué enseñar en Pedagogía? (Vogliotti-de la Barrera-Lanz, 1996: 13-14).

La naturaleza del objeto de estudio pedagógico constituye una problemática epistemológica fundamental con respecto a la que los profesionales adoptan posiciones.

El grupo que logró imponer el discurso –del lenguaje especializado– por sus condiciones históricas e ideológicas consideró legítimo mantener el lenguaje especializado del plano de enfoque general para la denominación de un área compartida con otros lenguajes –Educación, Pedagogía y Didáctica–, y desarrollar un lenguaje específico y local –Educación I–, del contexto –UBA–, para la unidad curricular que incluiría el tratamiento del lenguaje especializado, que se encuentra en una situación de debate epistemológico.

La presencia y/o ausencia de la materia Pedagogía en función de los discursos existentes alrededor de ella (conflictos epistemológicos, delimitación de contenidos, etc.) y las estrategias y actividades desarrolladas en el campo Educación serían mutuamente constituyentes; no es un problema de campo divorciado del discurso especializado.

La supresión de las materias Pedagogía y Ciencias de la Educación del nuevo plan en la UBA se funda en criterios necesarios y no arbitrarios, producto de mutuas influencias entre la naturaleza del objeto de estudio pedagógico, el posicionamiento epistemológico relativo a la delimitación-contenido del campo de la Educación y los discursos y las actividades que especializan el hábitus de sus agentes.

El caso de la Universidad Nacional de La Plata

En 1984, (...) la Universidad Nacional de La Plata, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Departamento de Ciencias de la Educación, propusieron una reforma del Plan de Estudios del profesorado en Ciencias de la Educación (...). (Southwell, M., 1998:122)

Los momentos “proféticos” contaron con una estructura de gestión, cuyo campo recontextualizador pedagógico se vio expresado en las modificaciones de los Planes de Estudio de esa universidad, entre fines de 1940 y hasta 1973, alternativamente influenciado por la filosofía y el interés de los estudios locales nacionales, salvo las décadas del ’60 y ’70²⁸.

La influencia de Ricardo Nassif hasta que se exilió en 1976 fue continuada y profundizada por **Julia Silber**.

Mantuvo la concepción de una ideología dialógica-comprensivista, se preocupa por la producción nacional, rescata aquellos que provienen de la tradición alemana y propulsa la incorporación de la versión crítica.

Ya en los ’60 **Ricardo Nassif** entendía a la “pedagogía como ciencia del espíritu (...) que ha pasado a ser patrimonio común de la mayoría de las corrientes pedagógicas contemporáneas”²⁹, estableciéndose así una gran diferencia con el campo recontextualizador pedagógico de la Universidad de Buenos Aires.

Así como en la UBA donde estuvieron presentes los valores de la corriente estructural-funcionalista provenientes de los vínculos con los Organismos Internacionales, primando la tradición francesa que entendió a la educación como un auténtico “hecho social” en La Plata “se siguió el camino de la tríada de Dilthey de ‘vivencia-expresión-comprensión’” (Schriewer, J., 1991: 140)

La transformación impulsada busca una mayor amplitud de conocimiento; pero a diferencia de la UBA, el principio de clasificación posiciona a los agentes en función de la “comprensión” y de la “especificidad” del campo, articulado con “factores históricos-culturales” en el que “el contexto educativo” se concibe “con una visión crítica”.

Entre los criterios orientadores de la reforma preocupan sustantivamente la construcción epistemológica y metodológica de las disciplinas pedagógicas y la configuración del campo profesional, valorando la formación integral.

Se funda en los aportes humanísticos construidos en el campo académico-profesional y pretende una formación especializada de educadores e investigadores para atender la complejidad de los fenómenos educativos.

Estas visiones se corresponden con la versión actual del interés humboldtiano, presente en los orígenes de esta universidad.



“Para una corola”,
Raquel Pumilla

Esta concepción va poniendo en circulación contenidos específicos de formación íntimamente relacionados con “*las posibilidades de una nueva pedagogía*” (Silber, J., 2000: 116 y subs.) y la construcción de su propio soporte epistemológico que tiene consecuencias prácticas en la especialización de los *habitus*.

La delimitación-contenido del campo Educación en esta institución no ha sido influenciada por la paulatina adopción del discurso administrativo-económico de la época.

Las representaciones acerca de la importancia y necesidad de modelar la formación desde la perspectiva de la ciencia social crítica, configuraron una particular estructura especializada interna de contenidos, para la compleja tarea de teorizar e intervenir en el campo profesional.

La disciplina pedagógica se comporta resolviendo cuestiones epistemológicas de su especificidad y aportando un análisis crítico-propositivo.

El respaldo del grupo que propulsó estos contenidos específicos no hubiera sido suficiente a que ese grupo se configure en dominante sin el peso y jerarquía de los contenidos específicos propuestos –ambos dialécticamente constituidos–.

El dispositivo representa la expresión de un alto porcentaje de conocimientos teóricos, aproximadamente un 70%³⁰ que lleva a identificar su dirección hacia el control simbólico, en el que se destaca la tendencia de un discurso que valora una epistemología pedagógica que rescate la articulación de teorías que atiendan a la complejidad presente-futuro, sujeto-objeto que entra en juego en la multifacética realidad educativa.

Como ya lo hemos venido expresando a lo largo de este trabajo, la presencia y/o ausencia de la materia Pedagogía en función de los discursos existentes alrededor de ella (conflictos e indeterminación epistemológicos, delimitación de contenidos, etc.) y las estrategias y actividades desarrolladas en el campo Educación son mutuamente constituyentes.

El discurso especializado dialécticamente constituido con el campo, dadas sus condiciones históricas e ideológicas, consideró legítimo mantener para el nuevo Plan, la denominación del lenguaje especializado del plano de enfoque general –Pedagogía I y II–, para las materias que incluyen el tratamiento del lenguaje especializado, omitiendo a las Ciencias de la Educación.

Haber incluido y aumentado en la propuesta formativa contenidos exclusivos de Pedagogía excluyendo los de Ciencias de la Educación³¹ ha sido desde la perspectiva de las relaciones de poder, una estrategia clasificatoria de los agentes, vinculada a dos posturas. Por un lado la que sigue los principios de la tradición de la pedagogía alemana y por otro la que pretende recuperar y fortalecer los estudios de la Pedagogía entendiendo que las Ciencias de la Educación han contribuido a su progresivo olvido y desprestigio.

Los fundamentos de esas decisiones actuando en condiciones históricas e ideológicas específicas se deben a la naturaleza del objeto de estudio pedagógico, con principios de descripción no comparables, segmentados y basados en supuestos diferentes, a menudo, opuestos³², producto de las mutuas influencias ese discurso especializado y su campo, ambos necesarios y no arbitrarios desde la perspectiva de la actividad del campo.

Notas

- 1 La Directora de Tesis ha sido la Dra. Cristina Davini.
- 2 La indagación arranca de la mitad del Siglo XX en adelante.

- 3 CARLINO, Florencia Ruth (1997) El campo profesional de las ciencias de la educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA. Buenos Aires, FLACSO. Tesis de Maestría.
- 4 SOUTHWELL, Myriam (1998) El Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación. Un análisis genealógico de la conformación del campo pedagógico en la Universidad Nacional de La Plata, FLACSO. Tesis para optar al grado de maestría.
- 5 La autora cita a A. Escolano cuando se refiere a la pluralización de Ciencias de la Educación explicando que no fue un efecto exclusivo de ellas, sino un fenómeno común a otras disciplinas referidas al estudio del hombre: ciencias de la comunicación, ciencias políticas, ciencias económicas, ciencias sociales, ciencias médicas o de la salud, etc. (Escolano A. 1978). La adopción de una terminología en plural es indicativa de una conceptualización epistemológica que relativiza la capacidad de una sola disciplina para dar cuenta de objetos de estudios complejos, al mismo tiempo que expresa una aceptación de la diversidad perspectiva y metodológica.
- 6 Según la autora *"En la vieja conceptualización pedagógica, al no haber compromisos con otras disciplinas, la norma filosófica actuaba como ligadora, unificadora de los problemas"*.
- 7 Esta propiedad tiene su fundamento para Carlino en *"... la deslegitimación de que es objeto el estatuto científico de las ciencias de la educación es advertido como la consecuencia más notoria del hecho de haberse nutrido de teorías y metodologías procedentes de otros campos disciplinarios y haber conformado una disciplina 'sumativa' internamente fragmentada"*.
- 8 Op. Cit. pp. 8. Las negritas son de la autora.
- 9 El subrayado es nuestro.
- 10 Aunque con divergencias en sus conclusiones, recordábamos el tradicional artículo de José María Quintana Cabanas presentado al II Seminario sobre Epistemología y Pedagogía realizado en Salamanca entre 1980-1981 titulado: Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación.
- 11 Categorizaciones aportadas por Basil Bernstein.
- 12 Un ejemplo podría ser la teoría de la liberación, el enfoque radical crítico, etc. Para explicar la repercusión que estas tuvieron en la década del '80 en América Latina, no bastaría señalar las posiciones relativas de los grupos dentro del campo de la pedagogía, como lo plantearía Bourdieu. Habría que indagar en la relación entre estos contenidos y el contexto socio-histórico (en términos bernsteinianos, los cambios en los principios de clasificación vigentes). No sería exagerado afirmar que, desde esta perspectiva, la posición de los grupos se establece no solo a partir de la posesión o no posesión de capital simbólico (saberes, autoridad, recursos, etc.) sino -y, tal vez, sobre todo- a partir de su adhesión o no a los contenidos concretos que en cada momento histórico circulan dentro del campo.
- 13 Para la clarificación de este y otros párrafos del artículo hemos contado con la valiosa colaboración del Mgter. Sebastián Sayago, docente-investigador de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- 14 Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- 15 Aporte de Sebastián Sayago al leer el borrador de la tesis.
- 16 Según Germán W. Rama, *"La 'congelación política' implica que 'determinados grupos constituidos bajo el liderazgo de la clase alta, o de sectores de la misma con apoyo variable en sectores de las clases medias y con refuerzo o empleo indispensable de las fuerzas de coerción, toman el control del Estado y desarticulan los centros de poder competitivos, eliminando todas las instituciones y acciones del orden político, llevando a cabo una regresión de la participación y la supresión de los mecanismos institucionales por medio de los cuales se expresaba'"*. En Nassif-Rama-Tedesco (1984) Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980).
- 17 CARLINO, Florencia R. (1997) El campo profesional de las ciencias de la educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA. Tesis de Maestría FLACSO.
- 18 CARLINO, Florencia R. (1997) El campo profesional de las ciencias de la educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA. Tesis de Maestría FLACSO.
- 19 UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Facultad de Filosofía y Letras. Res. Decano Normalizador N° 1328 del 3 de octubre de 1985. Son 36 págs.
- 20 UBA-FFyL (1985) Res. Decano Normalizador N° 1328.
- 21 Nos referimos a Introducción a la Filosofía e Introducción a la Historia que venían formando parte de los dispositivos pedagógicos anteriores.
- 22 BRASLAVSKY, Cecilia-RIQUELME, Graciela G. (1984). Propuestas para el debate educativo en 1984. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- 23 La AGCE pensaba que su explicitación y afinamiento no podían ser tarea de acuerdos externos a los medios pedagógicos, realizados entre bambalinas y en forma acelerada;... convocó a algunos de los sectores interesados en el fenómenos educativo ... dio cita a sus asociados y a políticos para que expusieran sus opiniones y a las entidades gremiales docentes y profesionales, a centros de investigación, etc., para que contribuyeran al intercambio.
- 24 *"...una forma importante de entender el papel ideológico que desempeña el positivismo en la actualidad consiste en observar hasta qué punto los teóricos, los investigadores, los responsables de la política y los profesionales de la educación -con independencia de las posturas teóricas e ideales educativos que proclamen conscientemente- hablan, piensan y actúan de formas que parecen dar por verdaderas ciertas premisas positivistas*. En Carr, W. (1999) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, Morata, pp., 139.
- 25 No es posible efectuar un cálculo preciso de los porcentajes dadas las diferentes combinatorias que posee el plan.
- 26 Que se venían manteniendo desde el plan de estudios de 1958.

- 27 Unidad docente presente en las primeras propuestas realizadas por el claustro de profesores al momento de tomar decisiones sobre el nuevo diseño.
- 28 Época en que las Ciencias de la Educación se afianzaron sobre la base de las tendencias estructural-funcionalistas.
- 29 Nassif, R. (1967) *Pedagogía de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Kapelusz, pp. 12-13.
- 30 No es posible efectuar un cálculo preciso de los porcentajes dadas las diferentes combinatorias que posee el plan, en las posibles elecciones que puede realizar el alumno.
- 31 Según consta en los contenidos mínimos del Plan y en los programas formativos.
- 32 Categorizaciones aportadas por Basil Bernstein.

Bibliografía

- AGUDO DE CÓRSICO M. C., COMPAGNUCCI E., FILIPPONI, E., GIRINI, S. GUZNER, G., MALIS, G., NASSIF, R., P. DE BRASLAVSKY, B., SILBER, J., TEDESCO, J.C. & P. DE LEZCANO, M. (1973). "Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación" en *Revista de Ciencias de la Educación*, 11, 55-58.
- AAVV (1973). "Proposiciones para una nueva estructura de la carrera de ciencias de la educación". (Continuación) en *Revista de Ciencias de la Educación*, 12, 42-48
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- BROITMAN, R. M. (2005). "Pedagogía: razones de su presencia/ausencia en la Universidad de Buenos Aires y La Plata", en *Actas Pedagógicas, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue*. Año 4 N° 2, Diciembre 2005.
- BOURDIEU, P. y L. WACQUANT (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- CARLINO, F. R. (1997). *El campo profesional de las ciencias de la educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA*. Tesis de Maestría para la obtención del título de Magister en Educación. Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales-FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- CARR, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- DAVINI, C., LITWIN, E., NOSIGLIA, M. C., ROIG, H. & SUÁREZ, D. (1994). *Informe de la evaluación del Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Mimeo.
- DAVINI, M. C. y A. BIRGIN (1998). "Políticas de formación docente en el escenario de los Noventa. Continuidades y transformaciones". En AAVV *Políticas y sistemas de formación* (pp.77). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA & Ediciones Novedades Educativas.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1995). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa*. Caracas, Fondo Editorial Tropykos, pp. 55.

- NASSIF, R. (1967). *Pedagogía de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Kapelusz, pp. 12-13.
- NASSIF, R., RAMA, J. y J.C. TEDESCO. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz.
- SCHRIEWER, J. (1991). "La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia" en *Revista de Educación*, 296.
- SILBER, J. (1998). "Otra vez Pedagogía" en *Revista Propuesta Educativa*, 18.
- SILBER, J. (1998). "Pedagogía y Epistemología. Práctica educativa solitaria busca pedagogía que la acompañe y comprenda", en VOGLIOTTI, A., DE LA BARRERA, S. y M.Z. LANZ (Comp) (1996) *La Pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión de su campo epistemológico*.
- SILBER, J. (2000). "Acerca de la construcción del campo pedagógico desde el paradigma crítico" en AAVV. *Análisis político y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires, Aique.
- SOUTHWELL, M. (1998). *El Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación. Un análisis genealógico de la conformación del campo pedagógico en la Universidad Nacional de La Plata*, Tesis de Maestría para la obtención del título de Magister en Educación, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- VOGLIOTTI, A., DE LA BARRERA, S. y M-. Z. LANZ, (1996). *La Pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión de su campo epistemológico*.

Fuentes documentales

- AA.VV. (1994) *Informe de la Evaluación del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. Mimeo.
- Universidad de Buenos Aires, FFyL (1939) Instituto de Didáctica, Asunto: *Sobre seminarios de pedagogía*. Mimeo.
- Universidad de Buenos Aires, FFyL. (1989) *Documentos varios de la comisión permanente de evaluación del plan de estudios*.
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (1999) *Plan de Estudios Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Mimeo.
- Universidad Nacional de La Plata (1961) Archivos de Ciencias de la Educación, N° 1, Tercera época. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Universidad Nacional de La Plata (1999) *Actas de comisión curricular*. Mimeo.
- Universidad Nacional de La Plata (1999) *Informes del Claustro de Profesores*. Mimeo.

Fecha de recepción: Diciembre 2008
Fecha primera evaluación: Enero 2009
Fecha segunda evaluación: Enero 2009